

June 2020

Equidad de género: la construcción del concepto mediante tertulias literarias

Aura E. González Robles

Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Departamento de Programas y Enseñanzas.

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.fiu.edu/led>



Part of the [Language and Literacy Education Commons](#)

Recommended Citation

González Robles, Aura E. (2020) "Equidad de género: la construcción del concepto mediante tertulias literarias," *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*. Vol. 1: Iss. 6, Article 4.

Available at: <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss6/4>

This work is brought to you for free and open access by FIU Digital Commons. It has been accepted for inclusion in *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir* by an authorized administrator of FIU Digital Commons. For more information, please contact dcc@fiu.edu.

EQUIDAD DE GÉNERO: LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO MEDIANTE TERTULIAS LITERARIAS

GENDER EQUITY: THE CONSTRUCTION OF THE CONCEPT THROUGH LITERATURE DISCUSSIONS

Aura E. González Robles, Ph.D.⁸

Resumen

Este es un estudio que se realizó con niños de tercer grado en una escuela en Puerto Rico. Se analizó el desarrollo de *tertulias literarias* donde, por medio de los diálogos maestra-estudiantes y estudiantes-estudiantes, los alumnos aprendieron cómo discutir, analizar y reflexionar sobre el contenido de las lecturas, así como relacionar lo aprendido con su realidad. La teoría de respuesta lectora enmarcó la investigación, ya que estudia cómo el diálogo que surge de las tertulias literarias ayuda a desarrollar un entendimiento de la interrelación entre poder, ideología e identidad en el contexto social, así como la Alfabetización crítica de Paulo Freire. Un aspecto significativo del estudio es que las tertulias literarias fundamentadas en controversias sociales facilitaron múltiples oportunidades para reflexionar, crear diálogos y construir un entendimiento en cuanto a quiénes somos y proveyó espacios para que se desarrollaran como agentes sociales.

Palabras clave: Tertulia literaria. Literatura infantil. Teoría de Respuesta Lectora. Género. Alfabetización crítica.

Abstract

This study, conducted in a third-grade classroom in Puerto Rico, analyzed the development of *literature discussions*, in which through dialogues with the teacher and each other, students learnt how to discuss, analyze, and reflect upon what they are reading in class, and relate what they learn to their own circumstances. Reader Response Theory served as guide from the theoretical perspectives, which addresses how the dialogue featured in literature discussions helped develop understandings about how power, ideology and identity are interwoven in society, as well the Critical Literacy of Paulo Freire. A significant aspect of the study is that literature discussions of books based on social issues provide multiple opportunities to reflect, create dialogue, and build understanding about who we are in our current society and provide spaces to develop as social agents.

Keywords: Literature discusión. Children's literatura. Reader Response Theory. Critical Literacy.

⁸Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Departamento de Programas y Enseñanzas. Correo electrónico: aura.gonzález@upr.edu y auraenid@gmail.com

Este artículo presenta parte de los hallazgos de la investigación *Creando espacios para la alfabetización crítica en aulas puertorriqueñas: Modelo ideológico de Tertulias Literarias (Creating Spaces for Critical Literacy Within a Puerto Rican Elementary Classroom: An Ideological Model of Literature Discussions)*. La misma se llevó a cabo en un aula de tercer grado de escuela primaria en Puerto Rico. El estudio analizó el desarrollo de *tertulias literarias* en las cuales, por medio de los diálogos maestra-estudiantes y estudiantes-estudiantes, los alumnos desarrollaron destrezas de discusión, análisis y reflexión. Además, el contenido de las lecturas promovió que relacionaran lo aprendido con su realidad inmediata. La pregunta de investigación que guió este estudio fue: ¿Cómo las tertulias literarias y las prácticas de alfabetización crítica influyen en la comprensión de los estudiantes sobre controversias sociales?

El propósito de este artículo es ofrecer una visión de cómo la literatura infantil y las tertulias literarias influyeron en la comprensión sobre el concepto *género* en estudiantes de escuela elemental. Para ello, se presentarán fragmentos de diálogos ocurridos durante las tertulias literarias que permitieron que los estudiantes se involucraran en reflexiones críticas en torno a la equidad de género. Además, ayudaron en el desarrollo de la conciencia sobre el poder de la acción (praxis) para transformar experiencias discriminatorias.

Fundamentos teóricos

Un problema constante en la enseñanza de la lectura es que se ha enfatizado la fonética como vehículo para aprender a leer. Por otro lado, el lugar de la comprensión dentro del proceso lector ha tenido poca atención, así como su relación que esta guarda con las realidades del niño. Este estudio atiende el aspecto de la lectura como conexión con la vida y se enfoca en dos teorías que explican cómo la literatura infantil y las tertulias literarias permitieron el desarrollo profundo del concepto género: la teoría de Rosenblatt y la de Freire.

La teoría de respuesta lectora de Louise Rosenblatt (1996; 1995; 1994; 1991) contribuye al cambio de paradigma sobre lo que es leer y para qué leemos. Además, contempla los diferentes niveles de transacción presentes en el proceso de leer. Para Rosenblatt el significado no existe en el texto o en el lector, sino que se despierta durante ese encuentro que ocurre por primera vez entre el lector y el texto. Es ese encuentro y relación lo que lleva a la construcción del significado. Igualmente ocurre cuando, después de leer, se llevan a cabo las tertulias literarias. Los lectores comparten su construcción de significado, lo cual les permite valorar otras perspectivas, y descubrir diferentes significados que no habían considerado antes. La segunda teoría fundamental para esta investigación es la de Paulo Freire. Para Freire la lectura no se limita solo a leer libros. Para él, *leer el mundo* es lo más importante porque mueve a los seres humanos a transformar su realidad. Freire (1981) establece que la visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu; porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado. En otro momento, en su entrevista con Macedo, destaca "que la práctica educativa no debería limitarse solo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo" (Freire y Macedo, 1987, p. 45). Por lo cual, cuando se lee un libro, hay que considerar el momento histórico en el que se encuentra el lector, para que pueda entender qué quieren decir las palabras escritas en relación con su vida. Es decir, entender la palabra para poder interpretar el mundo. Se puede concluir que para ambos -Rosenblatt y Freire- el diálogo es la herramienta más poderosa para leer nuestro mundo.

El concepto *tertulias literarias* es la traducción al español que utilizó Ruth Sáez (1996) para el concepto "Literature discussion" o literature circle". Se ha utilizado en inglés por autores tales como Noe y Johnson (1999); Short, y Harste (1996); Martínez Roldán (2005a, 2005b); y Möller (2002). Las tertulias literarias se desarrollan cuando un grupo de niños dialoga sobre un texto que han leído. Esta estrategia permite el desarrollo de la

alfabetización crítica. Además, promueven la construcción del conocimiento sobre situaciones de la realidad del estudiante en colaboración con otros a partir de la literatura infantil fundamentada en problemas sociales. Los diálogos que los estudiantes establecen luego de la lectura les brindan la oportunidad de profundizar sobre problemas o situaciones que podrían experimentar en su vida. El fundamento filosófico de la tertulia literaria prioriza el diálogo como herramienta de construcción de significado que le permite a los niños enfrentarse a diferentes *perspectivas* de un problema, y evaluar dichas perspectivas como parte de su reflexión para asumir su propia postura. La visión de Freire sobre el poder de la palabra y el diálogo valida la estrategia de la tertulia literaria como una herramienta de alfabetización crítica. Para Freire (2000), la esencia del diálogo en la alfabetización crítica es la *palabra*. Él concibe que la palabra va más allá del proceso de pronunciarla o leerla, ya que representa el entendimiento y la conciencia desarrollada para interpretar el contexto en el que se vive. El uso de la palabra socialmente es lo que permite que se abra una gama de perspectivas que fomentan la participación del educando, no solo para entender su mundo sino para transformarlo. Freire (2000) enfatiza que la "palabra" tiene dos dimensiones en el proceso dialógico de la conversación: la reflexión y la acción (p. 87). El proceso dinámico de lo que es el diálogo debe conducir al educando tanto a reflexionar como a tomar acción ante las condiciones que lo oprimen. La pedagogía de la alfabetización crítica consiste en ayudar a entender cómo funciona el mundo, proveyendo la esperanza de transformar sus conflictos. Para Freire existe una relación estrecha entre la reflexión y la acción cuando ocurre una interacción social entre los seres humanos que les permite transformar su realidad. Del planteamiento de Freire se puede inferir que las dimensiones del diálogo, la reflexión y la acción, dependen una de la otra. Es decir, la reflexión que no lleva a la acción es solamente un proceso de pensamiento; por otro lado, si los seres humanos actúan sin ser mediados por un proceso de reflexión, Freire entiende que se convierte en mero activismo. En síntesis, la práctica de diálogo genuino debe estar

fundamentada en la "praxis" que, según Freire, es el diálogo que conduce a crear agentes de cambio.

A partir del análisis de Freire sobre el diálogo como reflexión-acción, se puede concluir que las tertulias literarias no se pueden limitar a quedar en un diálogo de ideas, sino que deben conducir a una fuerza movilizadora, que fomente la acción mediante el aprendizaje, de manera que los seres humanos cambien su realidad.

Otra teoría en la que se basan las tertulias literarias como lectura crítica es la *Respuesta a la lectura* de Louise Rosenblatt (1994; 1995). Esta postula que el significado se construye en una transacción entre el texto, las experiencias de vida que tiene el lector y el contexto en el que ocurre el evento de lectura. La tertulia literaria, como construcción social juega, pues, un papel importante en el proceso de construcción de significado. Rosenblatt (1994; 1995) critica el hecho de que tradicionalmente el proceso de la enseñanza de la lectura se ha limitado a descodificar símbolos; analizar la función del estilo y estructura del texto; descifrar cuál es el mensaje del autor, y el estudio psicológico de los personajes. El resultado de esta visión reducida de lo que es leer ha eliminado el potencial que tienen los niños y jóvenes lectores de sentir, imaginar, conectar con el presente y pasado, explorar, crear y construir significado a través de la experiencia con la lectura de la literatura. Ciertamente, el paradigma tradicional no reconoce el proceso de leer como una actividad social y crítica. No obstante, realmente se construye significado cuando un lector realiza una transacción por primera vez con un texto y dialoga sobre el mismo, de manera que se generen otras ideas o posibilidades de interpretaciones para llegar a un entendimiento profundo de lo que implica lo que leyó para su vida.

De acuerdo con Rosenblatt (1994; 1995), existen varios niveles de transacción con un texto. El primero ocurre cuando el texto, el lector y la circunstancia en la que ocurre el evento de leer se encuentran. El segundo ocurre cuando los lectores en diálogo se encuentran e intercambian los significados construidos a partir de su lectura.

En el contexto de las tertulias literarias, es en este intercambio que las distintas perspectivas ante una misma situación permiten que los estudiantes reflexionen y evalúen sus posturas; reconstruyendo el significado de la primera transacción. Este proceso de reconstruir el significado a partir de las evaluaciones de las distintas perspectivas es lo que los lleva a desarrollar la criticidad durante el proceso de ponderar diferentes visiones que, tal vez, no habían contemplado. De esta manera, la comprensión lectora trasciende la comprensión literal y fomenta el diálogo después de leer, con el fin de analizar aspectos profundos que permitan entender el mundo y accionar en él de manera transformadora.

Tertulias Literarias en la práctica

No existe una estructura específica para llevar a la práctica la estrategia de tertulias literarias en el salón de clases. Sin embargo, para fines de la presente investigación, establecí varios criterios que guiaron la realización de las tertulias literarias en el salón de tercer grado. Un primer criterio fue el uso de una literatura infantil auténtica. El término *auténtica* se refiere a una literatura que le permita al estudiante relacionarse con ella. Una literatura que le facilite entender su mundo y el contexto en el que vive, a la vez que lo transforma.

Esto me llevó a considerar el segundo criterio: la selección de la literatura. Los libros que seleccioné presentaban problemas sociales en los que, no importando la diversidad cultural, los niños podían ver sus vidas reflejadas. Es decir, libros de temas que ayudaron a los niños a conceptualizar dichas situaciones. Otro aspecto que consideré dentro de la selección de libros es la variedad de textos disponibles: diferentes textos que presenten múltiples perspectivas del mismo tema, y no limitarse a la visión de un solo autor. Como maestros o investigadores, se debe presentar un problema desde diversos puntos de vista, para explorar cómo las personas enfrentan la misma situación en contextos diferentes, lo que permite analizar la situación desde diferentes perspectivas.

Otro elemento clave es la cantidad de niños que deben conformar la tertulia literaria. Algunos profesionales como Short y Harste (1996) y Noe y Johnson (1999) coinciden que la cantidad de miembros en la tertulia debe ser de tres a cinco personas. El razonamiento detrás de esta cantidad es que menos de tres niños se convierte en un diálogo que tal vez no ayude a que algunos de los miembros consideren otra perspectiva y se mueva de su análisis. Por eso, los números impares en la formación de grupo ayudan a romper con posiciones en conflicto.

El último elemento esencial para lograr un desarrollo del diálogo con propósito o sentido en las tertulias literarias son aquellas estrategias que van a guiar a los estudiantes a decidir de qué quieren conversar en la tertulia. Cuando se llevan a la práctica las tertulias literarias, muchos niños no están acostumbrados al diálogo como herramienta de comprensión. Por esa razón, es necesario introducir poco a poco algunas estrategias, como tabla de conexiones y tensiones, red de conceptos, o radiografía cultural, entre muchas otras más (Short y Harste, 1996) que le permitan organizar sus ideas, prepararse para el diálogo y decidir de qué problema quieren hablar.

Como se mencionó antes, no existe una estructura específica, más bien el maestro la va a ajustar a su programa de clase según le convenga para beneficio del desarrollo lector de los niños. La estructura de trabajo para llevar a cabo las tertulias literarias que se presenta a continuación fue el resultado de la organización curricular fundamentada en la modalidad de integración curricular. Según Sáez, López y Santiago (1995) "la integración curricular propone un acercamiento entre las experiencias de aprendizaje que se dan de forma integrada en contextos sociales, fuera de la escuela y las que se dan en el ambiente escolar" (p. 339). En un periodo de tres horas, bajo el tema generador, se trabajaban los conceptos, destrezas y procesos importantes de las áreas académicas de Ciencia, Estudios Sociales y Artes del lenguaje. Bajo el tema generador de identidad en el área de Ciencia, se trabajó el cuerpo humano y sus

distintos sistemas. En el área de Estudios Sociales, se atendió *el tema* desde el aspecto del desarrollo de personalidad y del género y la formación socio-cultural. En el área de Artes del lenguaje, se desarrollaron destrezas de comprensión de lectura, formación de escritores, así como aspectos gramaticales y ortográficos a partir de la literatura infantil. La literatura fue el factor clave para desarrollar aquellos aspectos de la multiplicidad de identidades que puede tener una persona, a la vez que aprendían a leer críticamente.

Un día de la semana se seleccionaba un periodo para la presentación del libro de literatura infantil con la que se iba a trabajar. Se les presentaba un pequeño resumen de cada texto, de manera que seleccionaran el de su interés. Luego del resumen de cada libro se les entregó una hoja para que anotaran por lo menos tres opciones de los libros presentados. Con la selección del libro, la maestra analizó las preferencias y heterogeneidad para la composición de grupo. Durante la lectura, se les enseñó que el relato podía hacerles recordar alguna anécdota o experiencia de su vida o la vida de otros. A eso se le llamó *conexión*. Para ello se utilizó una hoja adhesiva que pegarían en la parte del texto que les provocó ese recuerdo o conexión. En una oración debían escribir qué recordaron. También se trabajó que durante la lectura pueden encontrar aspectos que les causaran disgusto o identificar algo con lo que no estaban de acuerdo, ya fuera con el personaje o la propuesta del autor. Es aquí cuando se introdujo el concepto de *tensión*, que se refiere a algún elemento de la lectura con lo que se está en desacuerdo. Igualmente, debían colocar una nota adhesiva en la que explicaran la razón por la cual no estaban de acuerdo. Luego de terminar de leer, se pasó a completar un diario literario de manera que se organizaran aquellas ideas que contribuirán al diálogo en la tertulia. Luego de haber leído, trabajado las conexiones y el diario, al próximo día, en una plenaria, se discutía la comprensión literal del texto para garantizar que hubo comprensión. Este tipo de análisis les permitía indagar sobre las diversas dimensiones de los elementos del texto. Luego de este proceso, al otro día, se inició la tertulia. Cada subgrupo se

reunió en un espacio propio seleccionado en el salón. Antes de comenzar a dialogar, debían repasar sus conexiones, tensiones y su diario para escoger las ideas que querían compartir.

La construcción del concepto equidad de género

Hoy día ha tomado auge el *concepto de equidad de género*. La mayoría de las personas lo resumen como la igualdad que deben tener los hombres y las mujeres en la sociedad. Sin embargo, adentrándose al análisis del concepto se descubre que es mucho más que las mujeres tengan la oportunidad de realizar las tareas o trabajos al igual que los hombres. Autores como Pérez y Merino (2009) expresan que el "concepto de equidad está vinculado a la justicia, imparcialidad e igualdad social. Lo definen como la defensa de igualdad del hombre y la mujer en el uso de bienes y servicio de la sociedad". Es decir, la equidad de género es una propuesta para eliminar todas aquellas decisiones que discriminan y privilegian un género por encima de otros. Se resume al "conjunto de ideas, creencias y valores sociales en relación a la diferencia sexual, el género, la igualdad y la justicia en lo relativo a los comportamientos, las funciones, las relaciones entre hombres y mujeres" (en *Significados.com*). Parte del análisis que se presentará a continuación, recoge cómo la literatura auténtica permite que los estudiantes puedan construir el concepto de equidad de género a partir de las conexiones entre sus propias vivencias y cómo lo relacionan con la experiencia que presentan los personajes en los distintos textos leídos. Ambas experiencias facilitan el análisis del concepto en la medida que los niños se adentran a la problemática del personaje, cómo se sienten ellos respecto a esa experiencia y lo que han experimentado en la realidad social en la que viven.

Para la tertulia literaria relacionada con el tema de *Identidad de género* se escogieron los siguientes libros: *Rosa Caramelo*, *Oliver Button es una nena*, *Arturo y Clementina*, *Una feliz Catástrofe* y *La asombrosa Graciela*. Estos cinco libros presentan diferentes perspectivas sobre el concepto de

equidad de género. Cada grupo, a partir del libro leído, generó diferentes focos de inquirir. Por ejemplo, algunos grupos se cuestionaron: ¿por qué la sociedad espera que las personas actúen de acuerdo a su género?, ¿por qué las niñas no pueden hacer las mismas cosas que los niños?, ¿qué cosas son para niños y cuáles para niñas?, ¿por qué a algunos niños los conceptúan como homosexual?, ¿por qué mi papá me dice: "deja las paterías"? y ¿qué puedo hacer para resolver esta situación (paterías)? Para efectos de este artículo, solo se seleccionaron dos ejemplos de cómo los estudiantes, a partir de la literatura infantil utilizada, comenzaron a cuestionarse y construir el concepto de equidad de género.

El primer foco de inquirir que se presenta surge del análisis de la tertulia literaria que tuvo un grupo de niños luego de leer el libro *Oliver Button es una nena*. En esta ocasión se inició la tertulia literaria a partir de la siguiente tabla que se diseñó. La tabla tenía tres columnas que comenzaban con las siguientes preguntas: la primera columna preguntaba ¿Qué determina que [algo] sea [del] hombre o mujer?, la próxima preguntaba ¿Quién determina que algo es de hombre o mujer (quién te lo enseñó)? y la última preguntaba ¿Qué crees tú?, ¿cuál es tu perspectiva? El propósito de comenzar la tertulia

con esta tabla fue explorar las construcciones de los modelos culturales que poseían los niños relacionados al tema *Identidad de género*. Desde el principio de este diálogo fue evidente que los estudiantes tenían la noción que el concepto género es una construcción social y cultural que determina la identidad de una persona. Los estudiantes no utilizaron el concepto construcción social o cultural como tal, no obstante, al analizar su línea de pensamiento se puede concluir que conceptualmente sus ideas hacen alusión a las expectativas de lo que la sociedad espera de una mujer o el un hombre. En la Figura 1 se observa que las respuestas a la pregunta sobre qué determina que algo sea de hombre o mujer es evidente que permea la idea de que las tareas del hogar son tareas de la mujer, y no del hombre. Por ejemplo, ellos mencionaron atender a los niños y limpiar las casas como tareas femeninas, particularmente cuando una niña menciona que su abuela limpia la casa todos los días, al contrario de su abuelo que puede "janguear" y no va con su abuelita. Es decir, mientras su abuela limpia la casa, que es la tarea que la sociedad les ha impuesto a las mujeres, su abuelo puede salir a divertirse. Esto se confirma cuando Lirio clarifica que su abuela no puede ir a "janguear"¹⁰ con el abuelo.

Este ejemplo permite concluir cómo la interacción social que ocurre con los adultos es un factor que permite que los niños aprendan cómo se define la identidad de acuerdo con el género. Es decir, la experiencia

Qué determina que sea mujer o hombre?	Quién determina que sea de hombre o mujer? o Quién te lo enseñó?	Qué crees tú?Cuál es tu perspectiva?
<ul style="list-style-type: none"> - tareas del hogar - cocinar - atender los niños - "mi abuela todos los días limpia la casa." - "mi abuelito se va a "janguear" y no va con mi abuelita." 	<ul style="list-style-type: none"> - tiendas - los dividen - la televisión - "señor": "dijé eso es de niño" - revistas 	<ul style="list-style-type: none"> - las niñas juegan soccer. - las niñas pueden jugar todo lo que quieran - "Yo nunca jugaría con un juguete de niña y menos con una Barbie." - "Yo pateo los juguetes de muñecas." - yo lo debería decidir con
<p>niñas</p> <ul style="list-style-type: none"> • cheerleaders • Barbie • tacos • vestuarios • disfraces • muñecas 	<p>niños</p> <ul style="list-style-type: none"> • fútbol • Pot Wheels • Max Steel • Nerf • Monster Trucks • Bakusaur 	

Figura 1: Ejemplo de la tabla que se utilizó para iniciar el diálogo en la tertulia literaria

⁹En Puerto Rico, se utiliza el término de *paterías* con una connotación despectiva, cuando un hombre muestra conductas o actitudes que se asocian con las de una mujer.

¹⁰La palabra "janguear" viene de la palabra en inglés "hangs out" que significa salir con amigos a divertirse.

de aprendizaje sobre las expectativas que tiene la sociedad de acuerdo con si eres hombre o mujer es mediatizada por ese intercambio sociocultural, como expone Vygotsky (1978). La interpretación que los estudiantes adquieren espontáneamente la consciencia de que las estructuras sociales y culturales influyen en su aprendizaje acerca del concepto género, se confirma con las repuestas que ofrecieron a las preguntas de la segunda columna de la tabla: quién te enseña que algo es de hombre o mujer o qué determina que algo sea de hombre o mujer. Las respuestas de los estudiantes se agruparon en cuatro categorías: la primera es la *intergeneracional* que se refiere al aprendizaje que ocurre a través de familiares, amigos, maestros o cualquier persona con las que estén en contacto; la segunda categoría es la *educación*, que se refiere al conocimiento que se adquiere a través de las instituciones como escuelas, profesionales o en la calle (comunidad, vecindario); la tercera categoría se relaciona con el *media*, que se refiere al aprendizaje que ocurre a través de la televisión y la *cultura popular*, es decir, el conocimiento que se adquiere a través de las revistas, películas, caricaturas o tiendas por departamento, entre otros.

A partir de la discusión de la columna 3 que preguntaba cuál es tu perspectiva sobre qué determina que algo sea de hombre o mujer, se inició un debate entre los estudiantes sobre qué juegos pueden jugar los niños y las niñas. En la Figura 1, en la columna 3, las niñas expresaron que ellas pueden jugar fútbol (soccer) al igual que lo hacen los niños. Una niña, enfática, aclara que las niñas realmente pueden jugar lo que ellas quieren. Es decir, para ella no debe haber ninguna limitación para que una niña juegue el deporte de su preferencia. Frente a este planteamiento uno de los niños ripostó que él nunca jugaría con un juguete de niña y mucho menos con una Barbie. Es claro que las muñecas y, en especial la marca "Barbie", son el icono social y cultural de la feminidad. Por otro lado, otro niño rechazó totalmente la posibilidad de que los niños puedan tener preferencias por juegos o deportes de niñas y enfáticamente expresó que él patea las muñecas. Esta reacción

por parte del niño ejemplifica esa visión limitada y un tanto machista que permea en algunas sociedades que inculcan el rechazo a toda posibilidad de equidad entre géneros. Social y culturalmente es mal visto que un niño juegue con muñecas, porque los hace verse débiles y amanerados (abrir la puerta a la homosexualidad). Este debate llevó a la maestra a presentar una descripción de una persona, y los estudiantes tuvieron que determinar si esa persona descrita era una niña o un niño. A partir de la discusión que tuvieron los niños, surgió el título del foco de inquirir, que se presenta a continuación: "¿Quién tú eres: un niño o una niña?", refiriéndose a qué determina el género de una persona. Los niños se enfocaron en los siguientes problemas: si el género es una cuestión de preferencia o gustos; si el género tiene que ver con roles; o si el género tiene que ver con las expectativas que tiene la sociedad. A continuación, se presenta el ejemplo de las situaciones utilizadas en diferentes grupos.

Situación 1

A esta persona le gusta mucho jugar en su diario vivir. Entre sus deportes preferidos está el baloncesto, el fútbol, el volibol y la pelota. Pertenece y participa en competencias y torneos relacionados con estos deportes. No le gustan los juegos pasivos, tienen que ser activos y de mucho contacto físico. No le gusta ver las novelas románticas, ni le gusta bailar. La mayor parte del tiempo le gusta jugar con los niños de su grupo.

Situación 2

A esta persona le gustan los animales, la naturaleza, las ciencias, los experimentos, el teatro y leer. Su vida gira alrededor de buscar información y conocer animales como las serpientes, lagartos, caballos e insectos. En la escuela, esta persona dedica su tiempo libre a conocer la naturaleza y ver qué tipo de animales puede conseguir en ella. Esta persona es pasiva, no le gustan los juegos bruscos y, más aún, no le gustan los deportes. Prefiere la tranquilidad y coleccionar objetos que le llaman la atención como rocas y minerales. Siempre que hay una obra de teatro en la escuela está disponible para actuar. Le gusta imitar, bailar y pintar.

Figura 2: Ejemplo de las dos situaciones presentadas a los diferentes grupos de tertulias literarias

Algunos estudiantes decían que la descripción de la situación 2 representaba a una niña, otros a un niño. Para ellos representaba un reto decidir si esa descripción se ajustaba a un niño o una niña. Comenzaron a cambiar de una idea a otra, ya que en la discusión sus argumentos eran debatidos por las opiniones de sus compañeros. El diálogo con sentido comenzó cuando Leticia¹¹ compartió la idea de que las niñas pueden tener las mismas preferencias o gustos que los niños. Es en este punto que los estudiantes comenzaron a evaluar sus puntos de vista relacionados con el género. Se cuestionaron si el concepto tenía que ver con preferencias o gustos de las personas; si tiene que ver con los roles o con las expectativas que existen de acuerdo con el género. El siguiente fragmento muestra cómo los niños comenzaron a transaccionar con sus ideas para construir el concepto de equidad de género.

- Leticia: Yo creo que es una niña que le gusta hacer cosas que hacen los niños.
- Maestra: Tú piensas que es una niña que le gusta hacer cosas que hacen los niños. ¿Y qué cosas hacen los niños?
- Leticia: Jugar fútbol.
- Maestra: ¿Eso lo hacen los niños?
- Leticia: Sí. Yo juego soccer y yo soy la única niña. Digo, hay dos niñas.
- Maestra: ¿Tú juegas soccer? ¿Tú tomas clases de soccer en la escuela?
- Leticia: Sí.
- Maestra: ¿Por la tarde a las tres? Okey, y en el grupo que estás, ¿tú eres la única niña?
- Leticia: No.
- Anthony: Son tres niñas nada más.
- Maestra: Hay tres niñas y ¿como cuántos varones?
- Leticia: Muchos.
- Maestra: ¿Muchos?
- Anthony: Cerca de 14.
- Maestra: ¿Cómo 14 el total del grupo?
- Anthony: Ujum.
- Maestra: Okey. Y de esos 14, ¿tres son niñas? Bien,

¹¹Todos los nombres de niños que aparecen en este escrito son seudónimos que se utilizaron para garantizar la confidencialidad de los participantes del estudio.

Olmedo, ¿qué tú piensas de la persona del ejemplo? ¿Es una niña o un niño para ti? ¿Qué hace esta persona?

Anthony: Para mí es un niño, porque esas cosas que mencionaste (refiriéndose a la persona de la situación 1) mayormente lo hacen los niños.

Maestra: Mayormente lo hacen los niños. ¿Qué tú piensas, Olmedo?

Olmedo: Un niño o niña. Cualquiera de los dos.

Al analizar el comentario de Leticia, se observa que ella es la primera en establecer que los niños y niñas pueden tener los mismos gustos y preferencias. Para ella, no hay nada malo que a las niñas les guste hacer cosas que los niños hacen. De su comentario se puede inferir que la identidad por género de las niñas y niños tiene que ver con sus preferencias y gustos, no necesariamente con las expectativas del género. Por eso, Leticia afirma en la oración que la persona de la situación 1 es una niña, ya que el hecho de que prefiera hacer lo que tradicionalmente se asocia con "cosas de niños" no implica que sea uno de ellos. La palabra *gusta* apoya esta idea, ya que implica preferencias. Esta idea de elegir o gustar valida que las personas puedan escoger qué hacer sin que esto signifique que guarde relación con su género.

La maestra trata de que los estudiantes profundicen en su análisis y pregunta "¿Tú piensas que es una niña que le gusta hacer cosas que hacen los niños? ¿Y qué cosas hacen los niños?" La pregunta importante de la maestra es "¿Y qué cosas hacen los niños?", ya que los estudiantes comienzan a identificar diferentes deportes que la sociedad relaciona más a menudo con los niños. Leticia contesta: "Jugar fútbol (refiriéndose a soccer)". Es evidente que la respuesta de Leticia es un ejemplo de que ella sabe que la sociedad establece unos roles que responden al género. El fútbol (soccer) es considerado un juego físico y rudo. Por esta razón, es que este juego podría decirse que satisface la expectativa de los roles de los hombres, no responde al rol de las mujeres que, según la sociedad, son delicadas y pasivas. La maestra pregunta "¿Eso lo hacen los niños?", y

Leticia en ese momento clarifica que el fútbol es un juego de niños, pero siempre existen excepciones a la regla en términos de género. Leticia se considera la excepción. Ella contesta: "Sí" (refiriéndose a que es un juego de varones), pero, a la misma vez, indica; "yo juego soccer y yo soy la única niña. Digo, hay dos niñas". Leticia entiende que existen juegos para niñas y juegos para niños. Sin embargo, no acepta la idea de que ciertos deportes sean de niñas y otros de niños. Cuando dice "yo soy la única niña" se puede inferir que existe la posibilidad de romper las reglas y las expectativas de la sociedad con relación al género; ella es un ejemplo de eso. En otras palabras, afirma que las mujeres pueden jugar fútbol al igual que los niños; ella es jugadora de fútbol y es la excepción. Se puede identificar una actitud de cierta resistencia en Leticia para aceptar las expectativas de la sociedad.

La maestra continúa preguntando cuántas niñas había en el equipo de fútbol, Anthony responde: "Son tres niñas nada más". Se puede deducir que Anthony está tratando de explicar el hecho de que numéricamente hay una diferencia entre la cantidad de niños y niñas que pertenecen al equipo. La evidencia matemática presentada por Anthony es reflejo de la expectativa de la sociedad de que el fútbol es un deporte de niños. Este análisis no implica que Anthony necesariamente esté de acuerdo con esta idea. No obstante, él utiliza la evidencia matemática (como una forma de apoyar las ideas) para reconocer que los roles que asumen las personas según el género permean las decisiones que toman, de acuerdo con sus gustos y preferencias. La prueba está en el hecho de cuántas niñas forman parte del equipo. Anthony reconoce que tanto Leticia como las otras dos niñas que participan del equipo representan la excepción de mujeres que juegan deportes que están determinados como de niños. Cuando la maestra pregunta cuántos varones, Leticia acepta que hay más niños que niñas en el equipo cuando responde "Muchos". La palabra *muchos* confirma la idea de que ella reconoce que tradicionalmente el fútbol es un deporte para niños. Ella representa la minoría del equipo de acuerdo

con la expectativa tradicional, aunque enfatiza que ella está rompiendo con esa visión (reclamo de equidad porque es por gusto o preferencia). Con sus argumentos demuestra que existe una cierta resistencia a la imposición de roles otorgados por la sociedad según el género y las conductas esperadas.

A través del diálogo de Anthony, puede dar la impresión de que para él está claro que cualquier deporte puede ser para niñas o niños. Él afirma que la descripción de la persona que compartió la maestra es un niño. Sin embargo, es en su explicación que se presenta a veces su conflicto y ambivalencia entre las expectativas que tiene la sociedad y sus propias concepciones, gustos y preferencias. Anthony comenta: "Para mí es un niño porque esas cosas que mencionaste mayormente lo hacen los niños". Al analizar la situación 1 leída en términos de cómo actúa, cómo piensa y los intereses, Anthony podría estar pensando que la descripción se ajusta a los roles que establece la sociedad para un niño. Por consiguiente, él considera que los niños pueden jugar con cosas que podrían relacionarse con las niñas, pero, al final, es importante actuar, pensar y valorar las reglas que establecen los roles para niños y niñas.

Al contrario de Anthony, el diario reflexivo de Olmedo y las notas adheridas durante la lectura del libro aparentan que él acepta que está bien que existan ciertos roles de acuerdo con los géneros: niños y niñas. Sin embargo, posteriormente en la discusión, cuando la maestra explora sus ideas, él demuestra que es posible que las mujeres y hombres actúen de la misma manera. La repuesta de Olmedo refleja que él reconoce que puede haber equidad entre mujeres y hombres. Esta idea se infiere de la repuesta de Olmedo cuando la maestra le pregunta: "¿mayormente lo hacen los niños? ¿qué tú piensas, Olmedo?", él contesta "Un niño o niña. Cualquiera de los dos".

Es aquí cuando la maestra comienza a profundizar en el pensamiento de los niños, cuando pregunta "¿qué hacen las niñas y qué hacen los niños?, ¿qué es eso que ustedes me dicen que mayormente lo

hacen las niñas o que mayormente lo hacen los niños?, ¿qué es eso que mayormente hacen las niñas?". Los niños, especialmente, se enfocaron en identificar aquellas cosas que tradicionalmente se consideran para niñas. Por su parte, las niñas, argumentaron que las cosas que los niños identificaron como de niñas ya no son así, han cambiado.

Anthony: Juegan con...

Maestra: ¿Qué hacen las niñas?

Anthony: Jugar. Tienen muñequitas como las princesas. Algunas.

Maestra: Está bien. Okey. Ven muñequitos de princesa. ¿Qué más?

Leticia: (Se ríe de lo que Anthony dice.)

Olmedo: Hay niños que juegan voleibol.

Anthony: Los niños mayormente juegan soccer, baloncesto, voleibol.

Maestra: Baloncesto, voleibol. ¿Qué más?

Leticia: Yo jugaba estos dos (señalando en la cartulina voleibol y baloncesto).

Maestra: ¿Qué más hacen los niños (dirigiéndose a Olmedo)? ¿Qué más les gusta hacer?

Olmedo: Juegan ajedrez. Las niñas también juegan ajedrez.

Maestra: Okey. ¿Qué les gusta jugar a las niñas?

Antonio: Les gusta jugar con muñecas.

Anthony: A mí me gusta jugar en el baño como a mi hermana. Algunas cuando son pequeñas.

Maestra: ¿Con burbujas en la bañera?

Anthony: Sí.

Maestra: Okey. ¿Y los niños juegan con burbujas en la bañera?

Antonio y

Anthony: Noooooo.

Anthony: Cuando son bebecitos. Mi hermana paró de hacer eso cuando tenía los cinco años.

Cuando se analiza el primer comentario de Anthony, se observa que refleja el pensamiento tradicional de la sociedad sobre qué se espera de las niñas. Él sabe que existen ciertos tipos de juegos que están determinados solo para niñas. Anthony dice "juegan (refiriéndose a las niñas). Tienen muñequitas como las princesas. Algunas".

La palabra *muñeca* y *princesa* son conceptos que permean la mentalidad de la sociedad a través de la cultura popular (ejemplo, juguetes, revistas, muñequitos, periódicos y moda, entre otros). Tanto los niños como las niñas están bajo la influencia de las reglas y normas que establece la cultura sobre lo que debe ser y se espera de una mujer u hombre. Cuando Anthony utiliza la palabra *muñeca*, se puede inferir que él entiende que ese juguete forma parte del desarrollo de las niñas como mujeres, en el sentido que las prepara para ser madres. Las muñecas son regalos para las niñas porque la sociedad establece que el cuidado de la familia es el rol de la mujer. Sin embargo, al hombre se le concibe como el proveedor. En el caso de la palabra *princesa*, se concluye que Anthony se refiere a las actitudes, acciones y forma de pensar de las niñas, roles que tradicionalmente son representados en la televisión, en las películas y en las tiendas. Es en estos lugares donde se reproducen el sentido y el significado de lo que debe ser una jefa de familia, madre y esposa. En otras palabras, para Anthony las niñas juegan con muñecas para ser madres y actúan como princesas, ya que deben ser delicadas. Cabe señalar que al concluir su repuesta, Anthony dice someramente "algunas". Desde la perspectiva de este análisis, se deduce que para Anthony es importante destacar que él reconoce que no a todas las niñas le gustan jugar con muñecas ni actuar como princesas. En otras palabras, las excepciones pueden existir.

Un evento que ocurrió mientras Anthony participaba de la conversación con sus compañeros fue que Leticia se reía mientras él conversaba. Esta acción por parte de ella puede llevar a concluir que estaba en total desacuerdo con la percepción de Anthony de que todas las niñas juegan con muñecas y actúan como princesas. La postura de Leticia durante la discusión evidencia que ella es un ejemplo de que no necesariamente a las niñas les gusta jugar con muñecas y actuar como princesas. Todos sus argumentos sostienen que su identidad como niña (género) está fundamentada en sus diferentes gustos y preferencias; no en las expectativas que impone la sociedad sobre ella como niña. En otras palabras, ella tiene claro

que rompe con los estándares de lo que se espera que represente como niña.

Olmedo, por su parte, aporta a la discusión cuando comenta: "hay niños que juegan voleibol". Este comentario de Olmedo implica otra vez que existen excepciones a las reglas. Cuando él menciona que *hay niños que juegan voleibol*, lo que quiere decir es que ese deporte es uno que tradicionalmente se asocia con las niñas. En resumidas cuentas, para Olmedo, tanto las mujeres como los hombres, pueden hacer las mismas cosas. Se podría interpretar que desde la perspectiva de Olmedo la idea de equidad existe en términos del papel que juega el género. Por otra parte, cuando Anthony responde "los niños mayormente juegan soccer, baloncesto, voleibol", él está claro que los deportes están determinados por los estándares que existen con relación al género y que influyen a la hora de decidir qué deporte jugar. Cuando él usa la palabra *mayormente* implica que, en general, en la sociedad se asocia el baloncesto, fútbol y volibol con niños, aunque este último se considera más para niñas. En esta ocasión, Leticia comenta "yo jugaba estos dos" (señalando en la cartulina voleibol y baloncesto). Ella insiste en enfatizar que juega lo mismo baloncesto -que se considera un deporte de niños- como voleibol, que es un deporte considerado de niñas. Nuevamente, ella es la excepción y rompe con las reglas de lo que se considera los roles de niña. Se puede concluir que Leticia envía un mensaje de que ella cree firmemente que los deportes de niñas o niños no existen, es una decisión personal. Ella entiende que los deportes se deben escoger de acuerdo con los gustos o las preferencias de las personas. Cuestiona continuamente quién decide cuál deporte es de niñas o niños. Leticia establece que las personas pueden escoger qué hacer de acuerdo con lo que prefieren o les gusta hacer, y no lo debe determinar su género.

La maestra pregunta otra vez: "¿qué más hacen los niños (dirigiéndose a Olmedo)? ¿qué más les gusta hacer?" Olmedo contesta: "Juegan ajedrez. Las niñas también juegan ajedrez". Una vez más, Olmedo favorece la equidad en términos de los

roles según el género. Su primera respuesta fue identificar el ajedrez como un juego de niños, pero inmediatamente añade que el ajedrez es también de niñas. Se observa un patrón invariable en las respuestas de Olmedo. Él constantemente con sus respuestas implica que la equidad existe entre el género femenino y masculino cuando se habla de la capacidad que tienen las personas de jugar y escoger qué deporte practicar. Por consiguiente, su discurso es a favor de la equidad de género.

La maestra vuelve a preguntar: "Okay, ¿qué les gusta jugar a las niñas?". El diálogo se detiene cuando Antonio comparte su idea de que las niñas juegan con muñecas. De pronto, Anthony comenta: "A mí me gusta jugar en el baño, como a mi hermana. Algunas cuando son pequeñitas." Él admite que le gusta jugar en la bañera como su hermana. Además, que le gusta hacer cosas que se consideran para niñas. Anthony entiende que está permitido a los niños jugar o hacer cosas que las personas pueden considerar para niñas porque su decisión está fundamentada en su gusto o preferencias y no de acuerdo con las expectativas que existen con relación a su género. También, en los comentarios que él hace se evidencia su idea de que las persona tiene la prerrogativa de cambiar sus intereses según sus gustos y preferencias. El ejemplo que utiliza es cuando las personas crecen (como las niñas), quienes dejan de jugar en la bañera porque desarrollan otros gustos. La maestra le pregunta a él si juega con burbujas cuando se está bañando, a lo que él responde que sí. El problema surge cuando la maestra pregunta: "¿y los niños juegan con burbujas en la bañera?". Antonio responde a la misma vez que Anthony, "Noooooo". Este *no*, muy enfatizado por parte de Antonio y Anthony, podría interpretarse como que hay cosas para niñas que los niños nunca deben hacer. Por lo menos, en el caso de Anthony, parece que no debe ser admitido delante de otros niños. Tal vez, la palabra *burbujas* implica algo que es muy femenino. Se puede concluir que Anthony y Antonio piensan que pueden hacer cosas de niñas, pero que no deben ser demasiado femeninas. Es decir, que no parezca que son niñas. Anthony clarifica que los niños sí pueden jugar con

burbujas solamente cuando ellos son bebés, y las niñas pueden seguir jugando cuando crezcan. De la discusión se desprende que, a pesar de que los niños parecieran tener una visión de equidad (como en el caso de Anthony) entre lo que puede hacer un niño y una niña de acuerdo con su género, en realidad no es así. Es evidente que la influencia de las expectativas que impone la sociedad en las distintas culturas tiene mayor influencia en el pensamiento de los niños.

La maestra hace dos preguntas tratando de profundizar más en el diálogo: "pero, ¿quién determina esto (refiriéndose a que hay cosas para niñas y cosas para niños)? Vamos a ver. ¿Díganme un ejemplo de juguete de niño?" Los niños no fueron capaces de contestar quién determina lo que se ha establecido en términos de las expectativas de lo que deben hacer los niños y niñas. Ellos se enfocaron más en los tipos de juegos para niños. Es obvio, ya que es la información más relevante y pertinente para ellos. Los niños mencionaron juegos tales como PlayStation, carros, Bakugans, camiones y soldados. Un punto importante dentro de la discusión es cuando Leticia y Olmedo clarifican que las niñas podían jugar con esos juegos. Cuando Anthony dijo "Playstation", Leticia le contestó: "Yo he jugado con Playstation". En el caso de Olmedo cuando mencionó "Bakugans" como un ejemplo de juego de niños, la maestra preguntó: "Y quién determina que los Bakugans son de niños?". Él inmediatamente dijo: "También para niñas. Rocio tiene Bakugans (refiriéndose a su hermana)". Como mencionamos anteriormente, Olmedo siempre ha hecho claro que cualquier juego puede ser lo mismo para niños que niñas.

La maestra dijo: "Piensen bien, ¿quién decide que estos juegos son de niños o que aquellos juegos son de niñas? (señalando en la tabla de anotaciones), ¿Quién lo decide? ¿Quién tú crees que decide?" Anthony responde: "El gusto", y Leticia comparte: "A mí me gusta eso". Se puede interpretar, que tanto Anthony como Leticia están de acuerdo con que el gusto debe ser el criterio para decidir qué hacen los niños y las niñas. Sin embargo, Antonio vuelve a enfatizar que para él

es importante considerar otras ideas que no sea el argumento del gusto o las preferencias cuando los niños deciden jugar algún deporte o con algún juguete que se considera para niñas. Él comenta: "Cuando yo voy a casa de mi prima y mi mamá tenía que ir a trabajar, me dejaba en casa de mi abuelita para que me cuidara. En casa de mi abuela viven las hijas de mi tío, el hermano de mi mamá. Por tal razón, no hay juguetes de niños. Mis primas lo que tienen son casas de muñecas. Yo juego con esas casas y con carros grandes" (refiriéndose a los carros para que las muñecas monten). Es claro que Antonio, cuando visita a su familia, quiere jugar con sus primas. Su intención es la de jugar. Sin embargo, los únicos juguetes que hay son solo muñecas. En este caso el deseo de Antonio es lo que guía su decisión de jugar con las muñecas. Antonio no escoge jugar porque desea jugar con muñecas, por el contrario, él quiere jugar con sus primas y esos juguetes son los únicos disponibles para lograrlo. Este asunto de jugar con los juguetes de sus primas se convirtió en un problema para él.

Foco de inquirir: ¿Qué puedo hacer para resolver este problema?

Antonio compartió en una de las tertulias el conflicto que le causó el jugar con las muñecas y juguetes de sus primas. Él contó que cada vez que su tío (el papá de sus primas) llegaba a la casa de su mamá (la abuela de Antonio) y lo veía jugando con las muñecas lo llamaba *pato*¹². Esta situación le causaba mucha molestia porque entendía que jugar con las muñecas de sus primas no atentaba contra su masculinidad. Así que, decidió escribirle una carta a su tío para dejarle saber cómo se sentía cada vez que él lo llamaba *pato* y de una vez resolver su problema. En su carta le explicó a su tío que había leído un libro en su salón de clases que se titulaba *Oliver Buttom es una nena*. Este cuento trataba de un niño que quería ser bailarín pero otros niños se burlaban y se mofaban de él. Antonio le explicó a su tío que luego de haber

¹²Término peyorativo que se utiliza en Puerto Rico y otros países del Caribe para identificar aquellos niños que actúan o se comportan como niñas.

leído el libro aprendió que se deben aceptar a las personas tal y como son. Y le confesó que no le gusta que le digan pato porque es un niño. (Carta, 9-01-09). El libro le permitió a Antonio reflexionar sobre su realidad, pero más aún, lo motivó a convertirse en agente de cambio, ya que enfrentó la incómoda situación de dialogar con su tío para cambiar su realidad. De manera respetuosa, él compartió con su familia cómo se sentía cuando su identidad de género era juzgada por estereotipos de la sociedad. El hecho de que él jugara con muñecas cuando visitaba a su abuela y primas respondía a un interés genuino de jugar. Realmente no determinaba su identidad de género el juguete que usara. Por otro lado, también enfatizó en su carta que no importa que las personas sean diferentes, no hay razón para tratarlos de una forma irrespetuosa. Antonio entendió que merecería ser respetado, ya que se conceptuaba un niño. En otras palabras, como ser humano, él deseaba que lo respetaran y lo aceptaran.

8/10/2009

Querido _____:

Saludos, En la escuela yo leí un libro titulado "Oliver Button" el cual se trata de un niño que quería ser bailarín y por lo tanto él tomaba clases mucho. Un día se cayó y aunque le ganó fue una desgracia.

Luego de haberlo leído aprendí que se debe aceptar a las personas tal y como son.

A mi tío que me gusta que me digan "pato" porque yo soy un niño.

Me despido,

Figura 3: Carta escrita por Antonio

Conclusión

Una conclusión que se deriva de esta investigación es la importancia de contar con libros que les permitan a los estudiantes retar los valores impuestos por la sociedad. La literatura que se escogió fue fundamental para desarrollar una conciencia crítica, ya que presentan problemas sociales del diario vivir. Este elemento es lo que lleva al niño a conectar con el personaje. La historia permite que el estudiante se ponga en el lugar del personaje para profundizar en su reflexión. Este es el espacio que crea la literatura infantil, para que el lector se cuestione su realidad y evalúe cómo transformarla. De acuerdo con Rosenblatt (1995), la literatura es uno de los medios de mayor importancia por el cual los patrones culturales son transmitidos. Los libros tienen el poder de influir al lector de forma positiva. A través de la literatura infantil, los estudiantes reconocieron diversas situaciones,

realidades, visiones de mundo y culturas que les facilitaron reflexionar sobre ellos mismos. La literatura permitió que los lectores reconocieran quiénes son, de dónde vienen y hacia dónde quieren ir. Se evidenció, de igual manera en los diálogos, cómo los estudiantes que participaron de la lectura y las discusiones crecieron al reflexionar sobre sus propias situaciones, realidades, vidas y culturas. Los libros les permitieron comenzar a evaluar ciertos valores culturales, problematizarlos y tomar acción como resistencia a la imposición de las expectativas de la sociedad y transformar sus realidades.

Otra conclusión es que, a partir de las tertulias literarias, se observó cómo los estudiantes se adentraron en un proceso de reflexión crítica cuando tuvieron que negociar significados, pensar y reflexionar juntos como una comunidad de aprendizaje. En este proceso de lectura crítica, un elemento que permitió que se lograra el diálogo con propósito y sentido fue la *confianza* que creció como parte de la negociación de significado. Ciertamente, este elemento que se desarrolló en las tertulias literarias permitió que los estudiantes se adentraran a un nivel de transacción profunda al compartir sus ideas y evaluar sus experiencias de vidas. Se evidencia cómo el diálogo contribuye a transformar la realidad del mundo. Cuando los estudiantes se sienten seguros al compartir sus situaciones y existencia, se adentran a la raíz de sus conflictos y buscan alternativas para transformar su realidad. Este proceso fue evidente en la construcción del concepto de equidad de género. Los estudiantes problematizaron sus propias experiencias a través de las que fueron vividas por los personajes de los cuentos. Cada libro permitió que se vieran reflejados en la experiencia del personaje. Mediante el diálogo trataron de hacer sentido a la vez que buscaron espacios que les permitieran tomar acción para trabajar con sus dilemas; especialmente aquellos que se relacionaban con la identidad de género.

Por último, otra conclusión importante del proceso de construcción del concepto equidad de género mediante las tertulias literarias fue cómo las ideo-

logías de los estudiantes sobre el papel que juega el género influyeron su discurso, y cómo los posicionaron de acuerdo con el contexto en el que se dio el diálogo.

A través de esta investigación, se hace evidente el papel trascendental que jugó la literatura auténtica y la tertulia literaria en el proceso de desarrollo de la alfabetización crítica y la comprensión de la realidad social de los estudiantes. Durante los diálogos se demuestra cómo los estudiantes iniciaron con un discurso cultural que cambió en la medida que profundizaron en la negociación de sus puntos de vista. Es, en este cambio de discurso, que validamos cómo la estrategia de tertulias literarias y las prácticas de alfabetización crítica influyeron en la comprensión de los estudiantes sobre controversias sociales.

Referencias

- Freire, P. (1981). *La importancia de leer*. Presentación del Congreso Brasileño de Lectura en Sao Paulo, en noviembre de 1981.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum: NY.
- Freire, P. & Macedo, D., (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- González, A. (2011). *Creating spaces for critical literacy within a Puerto Rican elementary classroom: An ideological model of literature discussions*. University of Arizona, Tucson. (UMI 11654).
- Martínez-Roldán, C. (2005a). The Inquiry Acts of Bilingual Children in Literature Discussions can open up possibilities for children to engage in meaningful inquiries around texts. *Language Arts*, 83 (1), 22-32.
- Martínez-Roldán, C. (2005b). Examining Bilingual Children's Gender Ideologies through Critical Discourse Analysis. *Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal*, 2(3), 157-178.
- Möller, K. (2002). Providing support for dialogue in literature discussion about social justice. *Language Arts*, 79 (6), 467-477.
- Noe, K. & Johnson, N. (1999). *Getting Started with Literature Circles*. Massachusetts: Christopher-Gordon Publisher, Inc.

Pérez, J. y Merino, M. (2009). Equidad de género. *Definición de*. Recuperado de <https://definicion.de/equidad-de-genero/>

Rosenblatt, L. (1991). *Literature SOS! Language Arts*. 68 pp. 444-448.

Rosenblatt, L. (1994). *The reader, the text, and the poem: the transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press: Illinois.

Rosenblatt, L. (1995). *Literature as exploration*. New York: The Modern Language Association of America.

Rosenblatt, L. (1996). *Textos en Contexto*. Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura.

Sáez Vega, R. (1996). *The literacy of Puerto Rican children in a whole language kindergarten: An ethnographic case study*. Tucson, AZ: University of Arizona. (UMI E9791 1996 75).

Sáez Vega, R., López Torres, L. y Santiago Díaz, L. (1995). El lenguaje integral y la integración curricular: La experiencia del kindergarten puertorriqueño. En M.C. Hernán (Coordinador General), (1995) *Memorias Segundo Congreso de las Américas sobre Lectoescritura*. San José, Costa Rica: Universidad Nacional.

Short, K. y Harste, J. (1996). *Creating classrooms for authors and inquirers*. New York: Heinemann.

Significados.com. Equidad de género. Recuperado de: <https://www.significados.com/equidad-de-genero/> Consultado: 10 de noviembre de 2019, 03:04 pm.

Literatura infantil:

DePaola, T. (1979). *Oliver Button es una nena*. León, España: Ediciones Everest S.L.

Hoffman, M. (1996). *La Asombrosa Graciela*. New York: Dial Books for Young Readers.

Turín, A. (1976). *Rosa Caramelo*. Barcelona: Editorial Lumen.

Turín, A. y Bosnia, N. (1976). *Una feliz catástrofe*. Barcelona: Editorial Lumen.

Turín, A. (1986). *Arturo y Clementina*. Barcelona: Editorial Lumen.



Participantes: Tercer grado

Estrategias de discusión para iniciar tertulia literaria



Escuela Elemental de la Universidad de Puerto Rico



Artículo recibido: 8 de septiembre de 2019

Dictaminado: 18 de octubre de 2019

Segunda versión: 15 de diciembre de 2019

Aceptado: 6 de enero de 2020